



Revista Interamericana de Investigación,
Educación y Pedagogía

ISSN: 1657-107X

dir.unidadadinvestigacion@usantotomas.ed
u.co

Universidad Santo Tomás
Colombia

Lorenzo Delgado, Manuel; Lorenzo Martín, Manuel Enrique
Un modelo de escuela para el cultivo de los derechos humanos: las comunidades de
aprendizaje
Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, vol. 3, núm. 2, julio-
diciembre, 2010, pp. 37-56
Universidad Santo Tomás

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058718002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Un modelo de escuela para el cultivo de los derechos humanos: las comunidades de aprendizaje

A model of school for the promotion of human rights: learning communities

Manuel Lorenzo Delgado*

Manuel Enrique Lorenzo Martín**

Fecha de recepción: 29 de mayo de 2009

Fecha de revisión: 12 de junio de 2009

Fecha de aprobación: 12 de agosto de 2009

Un intelectual árabe fue al encuentro de un maestro sufí. Pasaron toda la noche conversando sobre religión y, cuando el sol comenzó a mostrar sus primeros rayos, el intelectual comentó:

¡Qué noche bendita ha sido esta! Estuvimos aquí sentados, hablando de cosas importantes; mucho mejor que pasarla solo con mis libros.

* Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, de la Universidad de Granada España. Ha sido Director del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Director del grupo de investigación A.R.E.A. (Análisis de la Realidad Educativa Andaluza, HUM-672). Director del Instituto de Ciencias de la Educación y de la Escuela de Magisterio. Entre los libros de autoría única, se destacan: *El liderazgo educativo en los centros docentes* (La Muralla, 1997), *Organización y gestión de centros educativos* (Universitas, 1998), *Organización escolar: la construcción de la escuela como ecosistema* Ediciones Pedagógicas, 1996) y *Didáctica y organización de la educación especial* (Dikynson, 2002).

** Profesor de educación secundaria y de la Universidad de Granada, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Correo electrónico: mlorenzo@ugr.es

El maestro sufí comentó:

¡Qué noche horrible! Ha sido una total pérdida de tiempo.

¿Por qué? –preguntó el árabe, sorprendido.

Durante todas estas horas tú intentaste decir algo que me alegrase y yo intenté darte respuestas que te dejaran contento.

En vez de encarar nuestras diferencias y comprender que sólo así podemos evolucionar, intentamos agradarnos mutuamente

Paulo Coelho

Resumen

En este artículo se presenta la forma como la escuela es el sitio ideal para el fortalecimiento de los derechos humanos, lo cual repercute en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por tanto, la comunidad de aprendizaje gira en torno a una participación de todos sus miembros basada en los principios del *diálogo*, la *igualdad* o la *solidaridad*. Estos son los valores que constituyen una cultura escolar impregnada del espíritu de los derechos humanos. Por eso, es un buen camino éste para el cultivo experiencial de la solución del conflicto y para la construcción activa de la paz, cada uno en sus contextos concretos.

Palabras clave: comunidad de aprendizaje, derechos humanos, comunidad docente, organización escolar, paz.

Abstract

This article depicts the way how the school is the ideal venue for the strengthening of human rights, which is reflected on the teaching and learning process. Hence, the learning community revolves around the participation of all its members based on the principles of *dialogue*, *equality* and *solidarity*. These are the values that constitute a scholastic culture pervaded by the spirit of Human Rights. That is why this is a good path for the experiential encouragement of the conflict solution, and for an active peace building, each one considered in its concrete context.

Key words: learning community, human rights, teaching community, school organization.

Introducción

Cabe preguntarse, ¿es tolerancia encarar las diferencias que tenemos unos con otros, los creyentes de un credo y los de otros, los de piel blanca y los de otros colores, los hombres y las mujeres, los ricos y los excluidos del banquete de la insaciable sociedad global del actual capitalismo como algo natural para evolucionar y mejorar el mundo? ¿Es, por el contrario, algo cosmético y postizo, sólo cuestión de seguir la corriente de los tópicos que se ponen de moda según el momento?

¿Es el respeto, la participación, la no violencia, la no exclusión y todos los valores que giran en torno a los derechos humanos –esto es, la dignidad de toda persona y el derecho a la justicia y la diferencia–, simplemente una actitud pasajera, lúdica y festiva que sirve como eslogan progresista de las semanas culturales de nuestros centros de primaria e institutos y permiten dar sentido pedagógico a los teatros, concursos, murales o juegos que organizamos en torno a ellas?

Construir una escuela basada en los derechos humanos no es, pues, cuestión de agradar sino de encarar, hacer frente, integrar las diferencias y respetar al otro.

En este trabajo trataremos de hacer algunas reflexiones sobre la escuela como ese escenario idóneo, junto a otros como la familia, la televisión, los amigos o los videojuegos, por poner ejemplos, donde se educa para la tolerancia porque se vive la tolerancia, donde se construye un proyecto educativo en colaboración y donde

se vive como en una auténtica comunidad de aprendizaje, donde se construyen los derechos humanos porque se encarnan en nuestras prácticas profesionales.

Una escuela tolerante es la que se construye a sí misma como una comunidad de aprendizaje

La escuela es una realidad que, como todas, ha ido cambiando a lo largo de los tiempos, que ha ido adaptándose a las necesidades de la sociedad de cada momento, y en cada momento, ha sido vista y analizada con una visión o imagen también distinta:

- La primera imagen o metáfora que nace de la escuela como organización tiene lugar en 1854, cuando Mariano Carderera publica el primer diccionario de pedagogía de nuestro país. Es la imagen de la escuela como un *organismo* vivo, en el que cada miembro tiene sentido y cumple con su misión, si trabaja con el resto de los miembros, al unísono.

Esta metáfora del organismo nos refleja la imagen que una *sociedad rural*, (como la de aquellos tiempos) tenía de su escuela.

- A la sociedad rural le sucede, de acuerdo con la ley del progreso, una *sociedad industrializada*. Empieza entonces a compararse la escuela con una fábrica que debe obtener unos resultados tangibles. Es la metáfora utilitaria, eficientista y positivista de la escuela como *empresa*, que en nuestro contexto vino a predominar desde la Ley General de Educación de 1970 hasta entrada la Reforma de la LOGSE.

- Encabalgada en el tiempo con la anterior, se propone una nueva imagen: la escuela es una *comunidad*. En su primera versión, la administración nos propuso una imagen de comunidad de corte *personalista*, caracterizada porque sus miembros y sus órganos de gobierno tenían poder de consulta simplemente.

La segunda versión, la de la LOGSE, transforma el poder de consulta en poder de decisión de los representantes de todos los estamentos de la comunidad. Estamos hablando de una comunidad plenamente *democrática*.

Ésta, y no otra, es la que nos ha tocado vivir, en la que debemos trabajar y en la que estamos, entre todos, llamados a construir: profesores, padres, alumnos, miembros de localidad y personal no docente, dentro de una sociedad que hemos llamado compleja, globalizada y de organizaciones reticulares muy flexibles por imperativo de las nuevas tecnologías de la información.

Ahora bien, la oferta de modelos de comunidad no se agota con estos modelos oficiales que hemos referido. Otras propuestas han nacido desde la base, desde los propios protagonistas y actores de la educación. Hoy tienen fama y un gran predicamento entre los estudiosos. Se habla como una novedad para tener en cuenta de los *Programas de desarrollo escolar*, surgidos en la Universidad de Yale (Comer, 1980), de las *Escuelas aceleradas*, cuyo mentor es Levin (1988), profesor de la Universidad de Stanford, o de las *Escuelas de éxito para todos*, de la John Hopkins University (Slavin, 1988). Todas ellas, precisamente, van

a confluir en nuestro país en las que vienen denominándose *comunidades de aprendizaje*. Las escuelas como comunidades de aprendizaje son una propuesta del grupo catalán CREA (Centro de investigación social y educativa), que inician su andadura, en 1978, en la Escuela de personas adultas de la Verneda-Sant Martín, incorporándose posteriormente otros centros de Aragón, País Vasco y Cataluña hasta componer una extensa red de escuelas.

En efecto, hablar de escuelas en red, de comunidades de aprendizaje, de escuelas o profesores conectados entre sí por su trabajo es hacer una invitación a aprender y a mejorar juntos, ya sea en escuelas físicamente reales, simbólicas o en el espacio virtual.

Tal vez ningún modelo como éste pueda en estos momentos considerarse mejor camino para construir una escuela de los valores plasmados en los derechos humanos. Sin vida en común jamás hay tolerancia. Profundizaremos, por tanto, en la propuesta.

Comunidades y redes de aprendizaje

Hay dos equívocos que conviene matizar:

- Se da una coincidencia, cada vez más extendida, entre redes y comunidades de aprendizaje. En verdad, la una no se entiende sin la otra, dado que un grupo de personas que se comunican entre sí y comparten su actividad y sus objetivos constituyen una comunidad. Cada vez más, por tanto, se

- utilizan en el lenguaje organizacional como sinónimos.
- Ambas, redes o comunidades, no sólo son las que tienen existencia virtual, las que funcionan en el ciberespacio, sino que hay redes y comunidades de aprendizaje asentados en el espacio real y físico. Por tanto, una primera aproximación, tratando de delimitar este campo, podría ser la expuesta en la Figura 1.

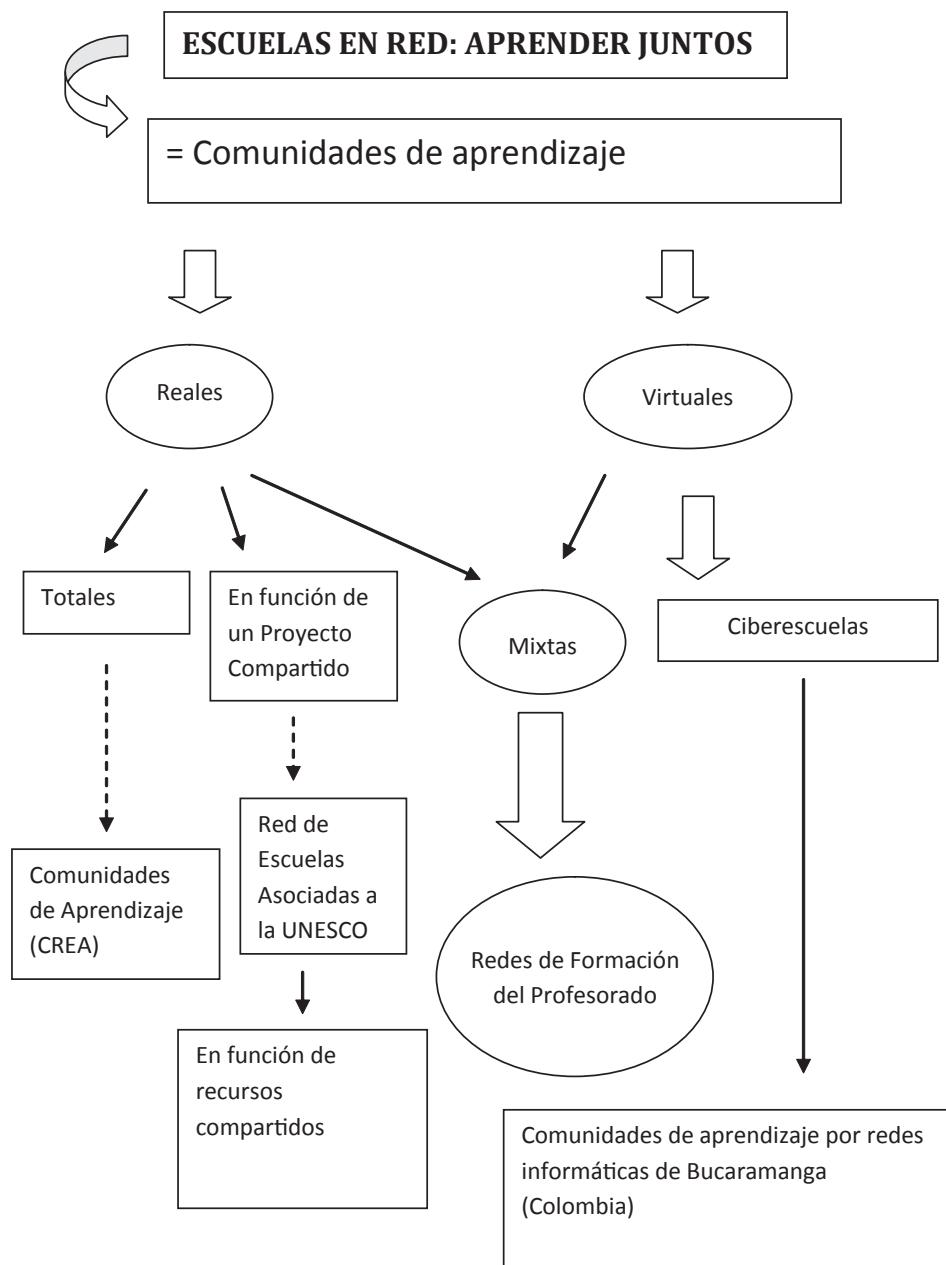


Figura 1. Escuelas en red: Aprender juntos.

El mapa deja clara la idea de base: si nos constituimos en red, desde una perspectiva educativa, es que somos una comunidad que comparte algún objetivo de formación y mejora, es decir, que aprendemos juntos, complementándonos y apoyándonos mutuamente.

Los espacios o escenarios en los que se puede plasmar esta aspiración son fundamentalmente tres: el espacio virtual, el espacio real o ambos integrados.

Las *redes o comunidades virtuales* constituyen un modelo de escuela basado en el uso de las NTIC que, al introducirse en las instituciones educativas, rompen radicalmente las variables de espacio y tiempo de los modelos tradicionales. En ellos ya no hace falta estar en un local específico, ni estarlo durante un tiempo oficial y prefijado para aprender. Internet, el correo electrónico o la videoconferencia han descuartizado los moldes físicos tradicionales de la escuela y los aprendices se comunican entre sí y con el profesor, formando una comunidad virtual, en cualquier momento y desde cualquier espacio. Estas son, pues, las redes o comunidades virtuales (Duart y Sangrà, 2000), que otros como Harasim, Hitz y Turoff (2000) llaman *redes de aprendizaje* simplemente y que se definen como “entornos de aprendizaje en los que educadores y alumnos con residencia en lugares distintos trabajan juntos en la producción de conocimiento y habilidades relacionadas con un tema en particular” (Harasim et al., 2000, p. 23).

Para estos autores es tal el impacto de las redes de aprendizaje en torno a la que llaman CEI (Comunicación en entornos informáticos) que la consideran “un paradigma para el siglo XXI”, señalando como sus principales características las siguientes:

- Acceso ampliado a la educación.
- Aprendizaje en colaboración.
- Trabajo en equipo de profesores y alumnos.
- Aprendizaje activo.
- Protagonismo de los alumnos.
- Formación de auténticas comunidades de aprendizaje.

Según Forrester (1981), una comunidad virtual es un conjunto de personas u organizaciones, formado por un proceso de auto identificación dentro de una base social más amplia e interrelacionado a través de Internet.

Una comunidad virtual tiene, pues, dos grandes elementos constitutivos: uno, por el que se aglutan los componentes entre sí, conocido como criterio de afinidad, y el otro, un canal interactivo como soporte relacional.

Salvador (en Aragón, 2003) caracteriza este tipo de comunidades con cuatro notas básicas:

- **información**, en cuanto son escenarios ideales para obtener información casi exhaustiva sobre cualquier tema.
- **relación** con cualquier persona afín.

- **transacción**, ya que cada usuario puede adoptar una identidad “a la carta”, es decir, la identidad que a él le interese.
- **virtualidad**, ya que la relación se modula a través de canales virtuales.

Por su parte, Tirado, Marín y Loto (2008), tras revisar los trabajos de varios autores, identifican los siguientes rasgos:

- sentimiento de comunidad,
- condiciones de apoyo y confianza,
- colaboración e interacción,
- distancia transaccional,
- presencia social y
- facilitación del grupo.

Evidentemente, todas estas notas constituyen un reto para el futuro de los educadores y pedagogos y una fuente de interrogantes a los que deberán responder con sus investigaciones y sus prácticas. Es, además, un reto acuciante.

Las *escuelas en red de localización física real*, en las que el uso de las tecnologías es secundario, son un conjunto de centros educativos que, conservando su autonomía, se unen y colaboran con otros del entorno próximo o con un ideario compartido, para complementarse entre sí mejorando su proyecto educativo o para diseminar con ellos un proyecto al que se han adscrito.

El enrevesado párrafo anterior significa que hay dos tipos de redes de centros reales (no virtuales):

- Unas que sirven a la expansión de un proyecto educativo que ellas han aceptado y tratan de expandir. Un ejemplo típico puede ser el de la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO. Constituyen un conjunto de centros de localidades y países muy diferentes, de niveles educativos distintos, con su autonomía propia y que se unen sólo a través de los ideales y valores constitutivos de la UNESCO: difusión de los derechos humanos, cultura de la paz y la tolerancia, educación medioambiental, cultura popular participativa, defensa del patrimonio y cooperación entre los países.
- Otras son escuelas que no están atadas por un proyecto ideológico común y normalmente son públicas y próximas en el espacio, las cuales tratan de complementarse entre ellas para ofrecer una mejora de la calidad de la educación que imparten. Tratan, pues, de compensar carencias y suplir las deficiencias y la falta de medios con la solidaridad de unas con otras y con el apoyo mutuo entre profesores, quienes trabajan en común su respectivo proyecto educativo para así ser más eficaces en la tarea.

A este tipo de redes de escuelas y en un contexto, además, de auténtica pobreza y riesgo de exclusión social pertenece, por ejemplo, el Proyecto Redes Amigas, Calidad en la educación rural del Ministerio de Educación y Cultura de la República del Ecuador, también llamado Programa de Redes Escolares Autónomas Rurales (Lorenzo, 2003).

- La síntesis más perfecta de las dos anteriores versiones son precisamente las comunidades de aprendizaje nacidas al

amparo del grupo CREA, bajo la dirección de Ramón Flecha, que, como hemos dicho, integra centros de Cataluña, País Vasco y Aragón. Ellos apuestan por una reconstrucción radical de la escuela en una comunidad donde impere la participación en un proyecto común de toda la comunidad educativa y sobre la base de un aprendizaje dialógico (Lorenzo, 2003).

A esta propuesta de modelo de escuela la hemos llamado en el mapa conceptual *comunidad total*, porque la idea de comunidad es la única filosofía que impregna el quehacer escolar.

Finalmente, se dan comunidades y redes en las que se encabalgan las dos dimensiones: existencia real junto a la virtual. Las numerosas redes de formación del profesorado son un ejemplo en la mayoría de los casos. Las hemos recogido bajo el epígrafe de *redes mixtas*.

Como un caso de esta opción puede considerarse la red de centros de los Países Bajos coordinada por Veugelers y Zijlstra (2002), con el objetivo de mejorar la enseñanza secundaria del país mediante las siguientes acciones comunes:

- Reinterpretar y reconstruir las normas de la administración educativa.
- Tratar de influir sobre esa normativa una vez analizada.
- Aprendizaje mediante las experiencias de otros.
- Aprovechamiento del dominio de ciertas materias que tienen otros miembros de la red.

- Desarrollo de los nuevos enfoques metodológicos y de materiales didácticos.
- Creación de nuevas iniciativas.

El fundamento de la red reside, por tanto, en que el profesorado asociado aprende de las experiencias de los otros compartiéndolas y utiliza cada uno lo que dominan los demás y no, en el soporte de la red.

Nosotros focalizamos el resto del trabajo en las comunidades de aprendizaje, una red de escuelas con existencia física en varias comunidades autónomas, porque ningún modelo como éste, a la luz de toda la fundamentación teórica desarrollada, puede en estos momentos considerarse el mejor camino, el mejor modelo de escuela para que crezcan en su seno los valores que encierran los derechos humanos. Sin una vida en común, sin un trabajo compartido, sin una educación basada en la participación y el diálogo, jamás habrá libertad, tolerancia, solidaridad, respeto a la persona, educación de calidad o integración y acogida. ¡Sólo habrá su apariencia y su cosmética como en la anécdota inicial!

Las comunidades de aprendizaje: espacios institucionales para la educación en derechos humanos

La sociedad de nuestros días está exigiendo el desarrollo de nuevas competencias y habilidades del sistema educativo. Las comunidades de aprendizaje (CA), en opinión de Jaussi y Luna (2002), son “un proyecto de transformación de los centros escolares que da respuesta a

los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual" (p. 40). Por eso, siempre se inicia el proceso de reconstrucción de un centro tradicional en una CA con una experiencia de reflexión del profesorado, padres, asociaciones vecinales, etc., sobre las características de la sociedad de la información.

Rosa Valls (2002) presenta una caracterización de las más completas:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (p. 8).

A este matiz, Flecha (1997), su principal impulsor, añade otras dimensiones. Para él es:

Una alternativa en el camino de la igualdad de las diferencias. Se basan en el diálogo de toda la comunidad para construir y aplicar un proyecto que incluye las dimensiones comunicativas e instrumentales del aprendizaje y la promoción de las expectativas positivas. La relevancia del respeto a la diferencia y a la solidaridad no se opone, sino que incluye el objetivo de aprender todas las habilidades de selección y procesamiento de la información requeridas para no estar excluido socialmente. (p 24)

Si nos detenemos en una lectura reflexiva de ambas definiciones no es difícil caracterizar una escuela CA mediante las siguientes notas:

1. Abierta a las exigencias de la sociedad postindustrial de nuestros días.
2. Se entiende como una propuesta de renovación profunda de la escuela.
3. Respeta las diferencias sin dejar de lado la solidaridad.
4. Su fundamento principal es el aprendizaje dialógico. De ahí, su potencial para construir un clima de tolerancia en los centros y de desarrollo de los derechos humanos.
5. Implica efectivamente a todos los profesores, pero también entran –y hasta sustituyen para actividades de formación a los profesores– los padres, los adultos significativos de la localidad o barrio, los alumnos/as, monitores, estudiantes de Maestro, etc. Crea cultura de colaboración, crea comunidad.
6. Se centra en los aprendizajes comunicativos (lectura, escritura, cálculo numérico, lenguajes actuales...) que considera *básicos*.
7. Genera altas expectativas, sobre todo, con los estudiantes.
8. Integra las nuevas tecnologías en las aulas para no generar analfabetos tecnológicos y nuevos excluidos sociales.
9. Junto al aprendizaje de lo básico, se impulsa el aprendizaje acelerado.

10. Una escuela-comunidad de aprendizaje sólo tiene cabida en una sociedad dialógica y democrática.

Rey y Vega (2002), describiendo la llamada “fase de sensibilización” del proceso de construcción de la CA del Colegio San Antonio, de Etxebarri, Bizkaia, enumeran con belleza todos estos rasgos cuando escriben:

Algunas ideas básicas que se repetían eran: compartir metas, tener altas expectativas, todos tenemos cabida, desarrollar al máximo las capacidades, responsabilidad compartida, solidaridad, participación de padres y madres y otros agentes sociales (p. 43).

De acuerdo con lo señalado hasta aquí, se puede decir que los objetivos que persiguen las CA se resumen, en expresión de Jaussi y Luna (2002, p. 57), en alcanzar la igualdad educativa proporcionando una educación de calidad para todos, aprendiendo a vivir juntos.

Como puede verse, es el mismo espíritu defendido por los derechos humanos. Ese objetivo último se puede concretizar en otros más cercanos. Rojo (2002, p. 51), por ejemplo, enumera los siguientes en contraposición con la escuela tradicional:

1. Ampliar la intervención en la comunidad cuando existen disfunciones entre ésta y los propósitos de la escuela.
2. Diseñar un proyecto cultural-educativo que no se ciña sólo a la escuela, ni sólo a la vida; sino que, siendo construido por toda

la comunidad educativa, sea un proyecto socioeducativo, porque se dirija a la mejora de la escuela y de la sociedad.

3. Cambiar el currículo escolar, la organización y las estrategias pedagógicas, siempre que la realidad del centro lo requiera.
4. Es decir, cambiar radicalmente la cultura de la escuela: cambiar los valores que se viven en ella.
5. Elaborar proyectos curriculares integrados, no paquetes fragmentados de *reformitas* o *parches escolares*.
6. Poner especial empeño en eliminar el fracaso escolar de los alumnos, aprestando todos los medios necesarios para que los estudiantes socialmente desfavorecidos y por cualquier circunstancia diferentes lleguen a las más altas metas del aprendizaje educativo.

Las CA utilizan para el logro de sus metas ciertos *recursos* y *estrategias* específicas. No es posible detenerse en ellas, pero sí es necesaria su enumeración para comprender cabalmente la naturaleza de este movimiento de organización de los centros educativos. Estos son algunos, de acuerdo con Gómez (2002):

- **Biblioteca tutorizada.** La lleva una comisión (siempre las comisiones son mixtas). Los adultos atienden directamente a cada niño/a o a cada grupo. Se fomenta que en casa le pregunten al niño/a sobre lo que ha leído.

- **Centros Educativos de Profesorado (CEP) y de familiares.** Tratan de formar a padres, madres y adultos de la comunidad, en general, que se relacionan con los alumnos, de acuerdo con los retos actuales.
- En realidad, cada centro moviliza sus recursos en función de las prioridades que él mismo se traza. Así, Medina y Portugalete (2002) han puesto en marcha los “contratos de aprendizaje” que forman los estudiantes comprometiéndose en los trabajos que van a realizar, las actitudes, los hábitos y los valores que han de cultivar y los aspectos específicos que cada estudiante necesita mejorar.

Un fragmento de contrato del citado grupo de profesores es el siguiente, tomado de González, Delgado, Valenciaga y Morgado (2002, pág. 56):

Aprendizaje personalizado

Éste es un ejemplo del segundo apartado del contrato de aprendizaje, individual y diferenciado para cada alumno y alumna.

El alumno/La alumna.....de tercer ciclo, curso 5º.

Tiene como referencia de aprendizajes el currículo del ciclo correspondiente, según consta en el PCC del centro, concretando en las programaciones mensuales realizadas por el profesorado.

Dadas las características de este alumno personalizamos los siguientes aprendizajes:

Objetivo general:

- Mantener actitudes de responsabilidad en las tareas y en el comportamiento.

Lengua:

- Escribir con precisión y orden aplicando las reglas ortográficas.
- Utilizar la lectura y la escritura como fuentes de aprendizaje.
- Reconocer la información relevante de los textos.
- Memorizar definiciones de gramática.

Euskera:

- Habituarse a utilizar frases cotidianas en clase entre el alumnado y con la profesora.
- Fomentar la lectura de cuentos sencillos para ampliar vocabulario y mejorar la comprensión.

Inglés:

- Habituarse a utilizar frases cotidianas en clase entre el alumnado y con la profesora.
- Fomentar la lectura de cuentos sencillos para ampliar vocabulario y mejorar la comprensión.

Matemáticas:

- Mecanizar las operaciones básicas.
- Leer comprensivamente el ejercicio y razonar y reflexionar antes de realizarlo.
- Rentabilizar su trabajo en grupo escuchando y aprendiendo de los demás.
- Ser metódico y perseverante en su trabajo.

- Otra estrategia utilizada frecuentemente son los llamados *talleres interactivos* (Jaussi, 2002, p. 60), compuestos por grupos heterogéneos de cuatro o cinco alumnos que van rotando por los distintos talleres. Un ejemplo es el siguiente texto tomado de Sagastume (2002, p. 58) del centro Virgen del Carmen, de Pasaia:

En este ciclo hay sesenta alumnos y alumnas agrupados en tres talleres: de teatro, de plástica y de cocina. Son talleres rotativos de duración trimestral.

En el taller de teatro se elige la obra, se lee y se hace una asamblea para repartir los personajes. Éstos suelen ser compartidos por dos o más alumnos con el fin de crear una interdependencia positiva entre ellos en la preparación del papel. Al final se llevan a cabo diferentes ensayos y representaciones de la obra.

Los alumnos y alumnas de este taller suelen hacer un pedido de elaboración de escenario a los alumnos y alumnas del taller de plástica. En dicho taller se analizan los elementos que podrían configurar el escenario y se planifica su construcción. Se hace un listado de los mismos y se reparten por parejas. Cada pareja los elabora utilizando distintas técnicas materiales.

En el taller de cocina, además de los objetivos señalados, se intenta, reforzar el aprendizaje de la lectoescritura utilizando como referencia básica un texto instructivo, la receta. En una sesión se elabora un plato sencillo que luego se degusta en una merienda. En la siguiente sesión, en el aula de informática, las niñas y niños, por parejas, escriben la receta y el proceso de preparación. Al final del trimestre cada alumno o alumna tiene su libro de recetas.

- Es el *trabajo en grupos pequeños* para fomentar la interacción entre los escolares de una clase, pero con objetivos orientados al desarrollo de técnicas de trabajo intelectual que compensen la desigualdad de ritmos en el aprendizaje tales como, según Ferrer (2005), desarrollar operaciones cognitivas básicas (atención, memoria, aprender reglas prácticas para el dominio de tareas, emplear mecanismos de resolución de problemas, etc.).

En la dinámica formativa de las CA, un componente esencial es la *evaluación*, entendida lógicamente como formativa y democrática. Ella constituye un ámbito de reflexión permanente para la mejora de todo el modelo. Por ejemplo, la comunidad Ramón Bajo emplea este tipo de cuestionario para la evaluación de un taller que resulta muy ilustrativo (véase Tabla 1).

Tabla 1. *Evaluación de un taller. Cuestionario.*

Items	Alta	Media	Baja	Observaciones
1. Las sesiones de trabajo han respondido a mis intereses y expectativas.				
2. El trabajo por grupos ha facilitado el desarrollo eficaz de los objetivos propuestos.				
3. Mi implicación en el taller la considero.				
4. La coordinación de las sesiones la considero.				
5. El nivel de desarrollo ha sido práctico.				
6. Los materiales utilizados dan suficiente base teórica y ayudan a resolver los problemas.				
7. El tiempo y su distribución ha sido suficiente para el desarrollo de las actividades.				
8. La dificultad que he encontrado ha sido.				
9. Las ventajas encontradas han sido.				

Nota. De “Una Experiencia de Encuentro y Participación Educativa: Las Comunidades de Aprendizaje”, de M. Rojo, 2002, *Participar, y cómo, en la educación. Esa es la cuestión* (pp. 54-55). España: Junta de Castilla y León.

Los *fundamentos o fuentes* que nutren el movimiento de las CA son tres:

1. Castells y sus agudos y extensos análisis de la sociedad de la información y comunicación, plasmados, sobre todo, en sus tres volúmenes publicados en Alianza Editorial. Todos los encuentros de formación integran, como punto de partida, estos análisis.
2. Habermas.

3. Paulo Freire y su pedagogía liberadora y dialógica.

- El profesor Rojo (2002) estructura en dos los tipos de fuentes de movimiento:
1. **Fundamentos sociológicos**, de modo que una CA debe convertirse en un antídoto frente a las distorsiones del modelo de sociedad imperante, competitiva, elitista, seleccionadora, eficientista, etc.

2. Fundamentos psicológicos. Las CA se sustentan en las teorías del:

- *Aprendizaje acelerado*, expuesto por Levin, que busca incrementar todo lo posible la cantidad y calidad de conocimientos en el menor tiempo posible. Ello implica utilizar técnicas de estudio eficaces, motivación, tiempo de dedicación, esfuerzo, etc.
- *Aprendizaje dialógico*. Flecha (1997) lo presenta como un aprendizaje comunicativo, comunitario, al estilo de Freire. Tiene estas notas distintivas:
 - Es construcción participativa del conocimiento.
 - Es horizontal.
 - Abierto y flexible.
 - Contextual.
 - Dinámico.
 - Intersubjetivo.
 - Democrático.
 - Conservador y transformador.

- Transparente.
- Claro y accesible.
- Metarreflexivo.
- Constructivista.
- Interdisciplinaria.
- *Aprendizaje cultural*. Cada estudiante aporta su cultura en el proceso de E-A y la pone en comunicación con las de otros y con las del contexto.

¿Cómo se construye una comunidad de aprendizaje?

Transformar un centro escolar en una CA requiere un proceso según la experiencia acumulada por los colegios que han dado ya el salto a esta innovación tan comprometida con la sociedad y con el cambio radical de la cultura organizativa.

Las fases son tres. Están recogidas en la Figura 2 para plasmar la idea de un proceso continuo, que se autoalimenta con nuevas prioridades en circuitos cíclicos de mejora:

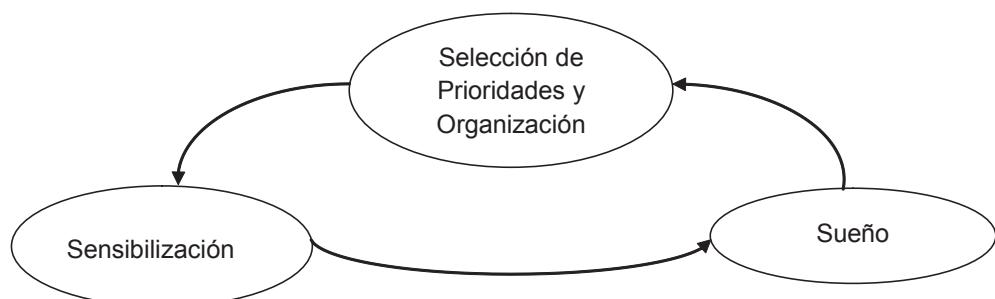


Figura 2. Fases del proceso continuo.

Así pues:

- La primera fase es la *sensibilización*.
- La segunda es la del *sueño*.
- La tercera, es la de *selección de prioridades y de organización*.

¿En qué consiste cada una? Trataremos de describirlas en unas breves pinceladas.

La fase de sensibilización busca la implicación afectiva y racional con el proyecto de toda la comunidad hasta encariñarse con la idea y comprometerse en su puesta en práctica. Sigue tres momentos:

1. *Conocer y difundir el proyecto.* Mediante charlas, reuniones de reflexión, acudiendo a expertos, viviendo experiencias ya en marcha, el claustro entero, los padres y madres, los alumnos y otros miembros del barrio o localidad son informados de la propuesta.
2. Este conocimiento se profundiza cuando ya la idea ha calado suficientemente mediante una *semana de formación* del Claustro de Profesores, aunque paralelamente se haga extensiva a padres y otros agentes.

Esta formación se desarrolla en horario escolar, lo que implica que los profesores sean sustituidos por padres y madres, por alumnos en prácticas de magisterio o por voluntarios, quienes deben coordinar horarios para que los/as niños/as sean atendidos

adecuadamente en todos los momentos (aulas, comedor, recreos...).

3. Después de la semana de formación, todos hacen una *valoración* colegiada de la experiencia para asentar el compromiso.

He aquí un texto real que concretiza esta fase en el colegio San Antonio (Rey y Vega, 2002):

Madres convertidas en maestras

Durante esta semana de sensibilización, un grupo de madres, junto con una profesora del centro recientemente jubilada, llevó a cabo labores de ayuda a la dirección: sacar fotocopias, facilitar materiales, atender el teléfono y preparar el café. Tres madres se responsabilizaron de acompañar al alumnado de tercero a las piscinas municipales para asistir a clases de natación. Otro grupo organizó un taller de Plástica donde los niños y niñas pintaron unas camisetas. Dos madres y un padre se pusieron el chándal e impartieron clases de Educación Física, mientras que otras se hacían cargo de las clases de Música y daban clases de inglés. Hubo una madre que se disfrazó y pasó por las clases haciendo disfrutar a los niños y niñas con sus cuentos, adivinanzas, leyendas y trabalenguas, mientras que otra, que trabaja en un supermercado, dio unas charlas sobre el respeto y las formas del comportamiento en lugares públicos.

Todo esto no se podía perder y durante la semana dos madres hicieron de reporteras y grabaron en vídeo las distintas actividades que se estaban desarrollando en el colegio. El alumnado vivió toda esta experiencia con cierto nerviosismo, sobre todo al principio. Eran muchos cambios, pero estaban muy contentos, especialmente los que veían

asistir al colegio diariamente a sus madres convertidas en *andereños* (“maestras”).

La segunda fase, la del sueño, consiste en eso, en soñar el colegio deseado por todos/as. Para ello, lo importante es aportar las sugerencias y deseos de los cientos de alumnos, padres, voluntarios, profesores, etc. Como dicen Iturbe y Totorikaguena (2002), esta fase es “el motor de arranque de la utopía, de la ilusión y del encantamiento” (p. 46).

El procedimiento que suele seguirse es la técnica de la *nota adhesiva*, con la cual cualquiera de los muchos miembros de la comunidad escribe cada uno de sus aportes en un adhesivo y los pega en murales, paneles, paredes, etc...

Una comisión paritaria las agrupará posteriormente por tipos, campos o temas. Así, los sueños del profesorado del Centro de Lekeitio quedaron agrupados en estos ámbitos:

- Relaciones internas.
- Metodología.
- Infraestructura.
- Participación.
- Relaciones con el exterior.
- Áreas curriculares.
- Organización.
- Dirección.
- Tutoría.
- Otros.

Realizada la tarea anterior, un documento de la comisión elabora los sueños comunes a todos los estamentos: son los *sueños del centro*. Para ilustrar de manera más clara, se transcribe a continuación lo que expresaban los integrantes del grupo llamado “Relaciones con el exterior” del caso anterior:

- Solucionar los problemas que tienen entre sí la escuela pública y privada del municipio. (El centro privado referido es una ikastola. En la actualidad, sólo existen en el municipio dos centros de educación infantil y primaria, el CEP Lekeitio y la mencionada Ikastola.)
- No restringir la escuela a las cuatro paredes, abrirla al pueblo y a otros ámbitos. Posibilitar la integración de grupos sociales del entorno.
- Tener la suficiente autonomía en el centro para poder decidir su propio currículo.
- Intercambio de niños y niñas con otras comunidades, con el extranjero, etc.
- Participación de otras asociaciones: deportivas, culturales, etc.
- Fomentar actividades culturales, inculcando a los niños y niñas la importancia de asistir a ellas.
- Llevar a cabo actividades conjuntas entre familiares e hijos.
- Invitar a distintas personalidades a la escuela.
- Potenciar el firme compromiso de los representantes municipales a favor de la escuela pública.
- Relaciones con otros servicios del municipio: servicios sociales, servicios ambulatorios, pediatras, agentes municipales, etc.

Una vez recogidos, clasificados y ordenados los sueños, las delegadas y los delegados se encargan de formalizar por escrito el sueño común de las familias, que queda perfilado de esta manera:

- Afianzar y ampliar las relaciones con las escuelas y el alumnado de otras comunidades.
- Mejorar las relaciones con los distintos grupos y servicios del municipio.
- Etc.

Finalmente, la fase de selección de prioridades y de organización implica dos pasos para lograrlas:

1. *Análisis del contexto*, buscando fortalezas y debilidades.
2. *Selección de prioridades* que, según la metodología usual en el movimiento, deben ser propuestas:
 - Reales, claras y prácticas.
 - Poco numerosas (de dos a cuatro).
 - Urgentes y esenciales.
 - Vinculadas al sueño de la escuela. (Zuñaire y Lavado, 2002, p. 50).

El profesorado puede hacer su selección a través de debates y técnicas de grupo. Las familias la elaboran por su cuenta, asesorados por el equipo directivo y agrupados por ciclos o cursos; los alumnos, por su parte, desde cada tutoría.

Una comisión, a continuación, une los tres sectores (Equipo Docente, 2003). El colegio Virgen del Carmen de Pasaia, por ejemplo, ha hecho esta selección de prioridades y la correspondiente organización de la misma. El texto bien puede servir como resumen final de toda esta tercera fase.

Hacia nuevas prioridades

“Resumidos de forma esquemática el proceso seguido en la selección de prioridades y organización del centro:

1. Selección consensuada (profesorado, familias y alumnado) de las prioridades a partir del sueño de escuela.
2. Organización de una comisión para cada prioridad con carácter de proposición y otra gestora con carácter decisario, refrendada por el consejo escolar y con participación paritaria de profesorado y agentes externos al claustro.
3. Elaboración de las funciones o tareas de las mismas, con indicación de sus componentes y periodicidad de las reuniones.
4. Vinculación paulatina de las nuevas estructuras con las habituales del centro, propiciando la participación de todos y todas.
5. Refuerzo de la comisión pedagógica del centro y de las reuniones de ciclo del profesorado, para analizar cada propuesta, ya sea en el aula o en el centro.
6. Refuerzo del papel de la comisión gestora como garante de la coherencia de las propuestas, con dependencia directa del consejo escolar y de la que forma parte, junto con los coordinadores y coordinadoras, el equipo directivo del centro.
7. Conversión de las comisiones de prioridad en departamentos.
8. Creación de nuevas prioridades acordes con el sueño una vez que algunas se han normalizado dentro de la comunidad de aprendizaje”.

Una valoración final

Toda la filosofía del movimiento de la escuela como CA gira en torno a una participación de todos sus miembros basada en los principios del diálogo, la igualdad o la solidaridad. Justamente son los valores que constituyen una cultura escolar impregnada del espíritu de los derechos humanos. Por eso, es un buen camino éste para el cultivo experiencial de la solución del conflicto y para la construcción activa de la paz, cada uno en sus contextos concretos.

Y digo *activa* porque se da con demasiada frecuencia lo que podemos llamar la “intolerancia pasiva”. Un modelo peligroso, como el del monje de esta otra historia, también de Coelho (2009), con la que finalizo:

En las proximidades del templo de Shiva vivía un monje. En la casa de enfrente moraba una prostituta. Observando la cantidad de hombres que la visitaban, el monje resolvió llamarla.

-Tú eres una gran pecadora –le reprochó-. Todos los días y todas las noches faltas al respeto a Dios. ¿Es posible que no puedas detenerte a reflexionar sobre tu vida después de la muerte?

La pobre mujer se quedó muy deprimida con las palabras del monje y con sincero arrepentimiento oró a Dios implorando su perdón. Pidió también al Todopoderoso que le hiciera encontrar otra manera de ganar el sustento. Pero no encontró ningún trabajo diferente, por lo que, después de estar pasando hambre una semana, volvió a prostituirse.

Sólo que ahora, cada vez que entregaba su cuerpo a un extraño, rezaba al Señor y pedía perdón.

El monje, irritado porque su consejo no había producido ningún efecto, pensó para sí: “A partir de ahora, voy a contar cuántos hombres entran en aquella casa hasta el día de la muerte de esta pecadora”.

Y, desde ese día, él no hizo otra cosa que vigilar la rutina de la prostituta: por cada hombre que entraba, añadía una piedra a un montón que se iba formando. Pasado algún tiempo, el monje volvió a llamar a la prostituta y le dijo:

-¿Ves este montículo? Cada piedra de éstas representa uno de los pecados mortales

que has cometido, a pesar de mis advertencias. Ahora te vuelvo a avisar: ¡cuidado con las malas acciones!

La mujer comenzó a temblar al percibir cómo aumentaban sus pecados. De regreso a su casa, derramó lágrimas de arrepentimiento, rezando:

-¡Oh, Señor, cuándo me librará vuestra misericordia de esta miserable vida que llevo!

Su ruego fue escuchado y aquel mismo día el ángel de la muerte pasó por su casa y se la llevó. Por voluntad de Dios, el ángel atravesó la calle y también cargó al monje consigo. El Alma de la prostituta subió inmediatamente al cielo mientras que los demonios se llevaron al monje al infierno. Al cruzarse en la mitad del camino, el monje vio lo que estaba sucediendo y clamó:

-¡Oh, Señor! ¿es ésta tu justicia? Yo, que pasé mi vida en la devoción y la pobreza, ahora soy llevado al infierno, mientras que esa prostituta, que vivió en constante pecado, está subiendo al cielo!

Al oír esto, uno de los ángeles respondió:

-Los designios de Dios son siempre justos. Tú creías que el amor de Dios se resumía en juzgar el comportamiento del prójimo. Mientras tú llenabas tu corazón con la impureza del pecado ajeno, esta mujer oraba fervorosamente día y noche. Su alma quedó tan leve después de llorar y rezar, que podemos llevarla hasta el paraíso. La tuya quedó tan cargada de piedras, que no conseguimos hacerla subir hacia las alturas.

El monje fue un “intolerante pasivo”, un “tolerante cosmético”. No lo olvidemos. El mensaje de las CA es de construcción activa y comprometida con una escuela tolerante, de una escuela de los derechos humanos.

Referencias

- Aragón, S. R. (2003). *Creating social presence in online environments*. San Francisco, USA.: Jossey-Bass.
- Coelho, P. (2009). *El Camino del Arco*. Barcelona, España: Ánfora.
- Duart, J. M. y Sangrà, A. (Eds.). (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Elborj Saso, C. y otros. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, España: Graó.
- Equipo Docente. (2003). *Innovación, cultura y poder*. Madrid, España: Omagraf.
- Ferrer, G. (2005). Hacia la Excelencia Educativa en las Comunidades de Aprendizaje: Participación, Interactividad y Aprendizaje. *Educar*, (35), 61-70.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona, España: Paidós.
- Forrester, J. (1981). *Dinámica industrial*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ateneo.
- Gómez, J. (2002). *Comunidades de Aprendizaje* [Versión electrónica]. Disponible en <http://www.nodo50.org/movicaliedu/comunaprendizaje.htm>.
- González, P., Delgado, B., Valenciaga, A. y Morgado, M. J. (2002, septiembre). Contratos de Aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, (316), 54-56.
- Harasim, L., Hitz, R. S. y Turoff, M. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona, España: Gedisa.
- Iturbe, X. y Totorikagnena, K. (2002, septiembre). Fase del Sueño. ¿Cuál es tu Centro Ideal? *Cuadernos de Pedagogía*, (316).
- Jaussi, M. L. (2002). Talleres Interactivos. *Cuadernos de Pedagogía*, (316).
- Jaussi, M. L. y Luna, F. (2002, septiembre). Comunidades de Aprendizaje. Transformar en lugar de Adaptar. *Cuadernos de Pedagogía*, (316).
- Lleras, J. y Medina, F. (1998). Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. Barcelona, España: Editorial Aula de Innovación Educativa.
- Lorenzo, M. (2003). *La educación ante los retos del cine y la televisión digitales*. Granada, España: Ediciones Centro nacional de información y comunicación educativa.

- Lorenzo, M. (2004a). *Liderazgo educativo y cultura de la paz: La escuela como ecosistema social tolerante*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario y Centro UNESCO de Andalucía.
- Lorenzo, M. (2004b). Variables Organizacionales de las Redes de Aprendizaje: El Liderazgo Reticular en la Sociedad del Conocimiento. En M. Lorenzo y otros, *La organización y dirección de Redes Educativas*, Grupo Editorial Universitario. Granada.
- Luna, F. y Jaussi, M. L. (1998): C.P. Ramón Bajo, de Vitoria –Gasteiz: una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, (270).
- Maldonado, L. y otros (2008): Comunidades de Aprendizaje Mediadas por Redes Informáticas. *Educación y Educadores*, 11 (1).
- Medina, P. y Portugalete, G. (2002, septiembre). Contratos de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, (316).
- Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje. *Educar*, (35).
- Rey, G. y Vega, M. C. (2002, septiembre). Fase de Sensibilización. Aprender entre Todos y Todas. *Cuadernos de Pedagogía*, (316).
- Rojo, M. (2002). Una Experiencia de Encuentro y Participación Educativa: Las Comunidades de Aprendizaje [Versión electrónica]. En Consejo Escolar de Castilla y León, *Participar, y cómo, en la educación. Esa es la cuestión* (pp. 29-56). España: Junta de Castilla y León. Disponible en www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/images?idMmedia=22209
- Sagastume, A. (2002). Taller interactivo. *Cuadernos de Pedagogía*, (316).
- Tirado, R., Marín, I. y Lojo, B. (2008). Creando Comunidades Virtuales de Aprendizaje en las Prácticas Curriculares. Factores para su Desarrollo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (33).
- Veugelers, W. y Zijlstra, H. (2002). *Redes de escuelas: una herramienta poderosa*. Ámsterdam, Holanda: Universidad de Ámsterdam.
- Zudaire, B. y Lavado, J. (2002, septiembre). Fase de selección de prioridades y organización. *Cuadernos de Pedagogía*, (316).